

CLILを組み入れた協働学習の試み

—大学における実践研究—

The Effects of Collaborative Learning Incorporating CLIL: A Case Study of University Listening Classes

津田 ひろみ

Hiromi TSUDA

キーワード

協働学習、内容言語統合型学習、動機づけ、高次思考
collaborative learning, CLIL, motivation, critical thinking

Abstract: Previous research has shown that collaborative learning (CL) introduced in listening classes at a university can promote autonomous learning attitudes (Tsuda, 2012). The aim of this article is to show that when Content and Language Integrated Learning (CLIL) is adopted for CL, it can be more effective in motivating students to work harder. The close relation between CL and the 4Cs (communication, content, community, and cognition) of CLIL is demonstrated as follows: Learning the target language through *communication* among group members, learners are encouraged to focus on the *content* of the topic. Students learn from each other in the *community* of a small group or class to deepen their *cognition* or critical thinking abilities. In CL-style classes individual learners are required to take responsibility for achieving the group goal. Therefore, they can realize self-efficacy by fulfilling their roles. Through questionnaires and video observation, this study shows that learners benefit from their interest in the content as well as English communication skills in CL-style classes with the CLIL approach. CL classes with CLIL can thus lead learners, including weak learners, to academic achievement as well as to a higher motivation for more autonomous English language learning.

1. 研究の背景

言語は単なるコミュニケーション・ツールではない。言語を通して人は何かを感じ、思考し、時には自己認識に影響を受ける。つまり、人間の認知活動すべてにかかわるものである。同時に、言語とはその言語の使用者を囲む文化や人間関係、社会環境までもを反映するものである (Ahearn, 2012)。日本人にとっての国際共通語としての英語 (English as a Lingua Franca: ELF) も、自己を表現し、さらに自己形成の働きを担うものとして学習されるべきである。本研究が研究対象とする授業はそうした認識に立って設計されている。

1.1. CLIL をめざす授業とは

小学校 CLIL 学会によれば、CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習) とは、内容 (教科ないしは時事問題や異文化理解などのトピック) と言語 (この場合、英語) の両方を学ぶメソッドであって、「四つの C」を基礎として授業が組み立てられている。「四つの C」とは、Content (科目やトピックなどの内容)、Communication (言語知識や言語スキル)、Cognition (多様な思考力、問題を分析する力)、Community / Culture (協同学習、異文化理解、地球市民としての意識など) をさす。

大学における英語リスニングの授業のはじめに、学生の英語リスニングに対する認識を確認したところ、「(文の) 穴埋め」「歌詞の穴埋め」「聞き取り」「dictation」「英検のための練習」というような回答が多く、「受け身の授業」「おもしろくない」という印象が強かった。しかし、前節にも述べたように、リスニングも学習者にとって意味のある学習でなければ動機づけを高めることは難しい。ことに、本研究が調査対象とした大学 1 年生の多くは 2、3 年生のあいだに 1 カ月～1 年間の海外留学をめざしている。したがって、英単語を聞き取るだけでなく、海外留学に備え、聞き取った内容理解にとどまらず、内容に対する自分の考えを構築し発表できる力を育成することが求められる。すなわち、インプットした知識を内在化し、自分独自の意見をアウトプットできるだけの英語力の育成をめざしている。そのためには、受け身のリスニング授業ではなく、学習者が興味・関心をもち、意味のある相互行為を引き出すことのできるような授業を展開する必要がある、それは CLIL の基本概念に一致すると考える。

1.2. 協働学習とは

協働学習は学習者同士の学び合いであり、教師主導型の授業とは異なる。そして、協働学習では $1+1=2$ ではなく、 $1+1+1\cdots n=\infty$ をめざす。具体的には、仲間との情報交換や学び合いを通して多様な考え方や理解のプロセスを知り、各自の学びを深めながら独自の問題解決の道を見つけ、創造的な考えを構築していくことをめざす。学習者はまず学習目標を設定し、それを達成するための計画を立て、振り返りを行いながら学習を進め、また新たな目標を設定するという、いわゆるメタ認知ストラテジーを駆使しながら自己決定理論に基づいて自律的な学習を進める。学習を振り返る際には自分の学習だけでなく、グループ活動全体に配慮する力が求められる (津田, 2013)。こうした協働学習の効果はクラス内にラポールが形成されたとき、もっとも大きくなることが期待される (津田, 2016)。

1.3. 協働学習と CLIL

プロセスを重視する協働学習と CLIL における「四つの C」(笹島, 2011) とは深く関連してい

る。グループ～クラスという小社会“Culture”のなかに構築された仲間“Community”との相互行為を通して目標言語（英語）を学びながら“Communication”、一方で、各課のテーマである“Content”について多様な考え方や解決のプロセスを学び合い、自身の批判的・創造的思考“Cognition”を深めるのである。

協働学習を行うにあたり、学習者は学習内容（content）についてグループやクラスというcommunityにおいて分担責任を果たすことが求められる。communicationを通して知識を獲得し、自身の考えを構築し（cognition）、発表し、仲間に認められることによって、自分もcommunityに貢献できたという感覚（自己効力感）を味わう。こうした学習者主体の授業は英語学習に対する動機づけを高め、自ら学ぼうとする自律的な学習態度の育成につながると予想される。ただし、単なる聴き取りのリスニングタスクでなく、学び合いが必要とされるのに十分な意味のあるcontentを準備することが必要である。

2. 研究の目的

本研究は、大学の授業実践の分析により以下の点を明らかにすることを目的とする。

- 1) CLILに基づく協働学習を学習者の年齢や能力にふさわしい形で応用できるか。
- 2) CLILに基づく協働学習ではどのような効果が期待されるか。

3. 研究の方法

3.1. 研究参加者

私立大学で必修科目である英語リスニング授業を履修する1年生20名（男子8名、女子12名）（内アジア圏からの留学生4名：男子2名、女子2名を含む）を対象とする。英語運用能力はlower-intermediate（入学時TOEFL IBTスコアは400前後）で、多くが短期ホームステイを含めた留学を希望している。週2回の授業では教員も学習者も英語使用が義務づけられている。学習者は3～4名のグループに分かれ、向き合う形に机を配置する。グループは毎月トランプを使って無作為に組み替え、メンバーの固定化を避けている。

3.2. データ収集

- 1) 学期の始めに各自の学習目標を設定させた。毎授業の終わりに各自で学習の振り返りを行い、リフレクション・シートに英語で短いコメントを書いて提出させた。
- 2) 授業外で英語にふれた時間とその内容、自分の英語力に対する評価を含む短いコメントをListening logに書かせた。
- 3) 学期末に協働学習についての質問紙調査¹（5件法）と動機づけについての自由記述調査を行った。
- 4) 学生の負担にならない程度にICレコーダにより授業の一部の録音を行った。

4. 指導の方法

4.1. 指導の流れ

本研究が対象とした授業の概略を示す。アメリカの大学授業（模擬授業）（1回は6～7分）に

基づくテキスト (Solórzano & Franzier, 2009) で、以下の 7 段階からなる。

表 1. リスニング授業の流れ (CL: Collaborative Learning 協働学習)

ステップ	内 容
1. Pre-listening activity (CL)	新しい知見を得、自分の考えを構築し、批判的考察を試みる
2. New vocabulary check	テキストに沿って新出語句をチェックする
3. Listening strategy	当該単元で学ぶリスニング・ストラテジーについて練習する
4. Listening to the lecture	アメリカの大学の授業のビデオを観てメモを取りポイント理解
5. Comprehension quiz	レクチャーについての Q&A によって理解を確認する
6. Post-listening activity (CL)	要点をまとめ、発表し合い、自分の考えを再構築する
7. Extended listening activity	Self-Access Center (SAC) で教材の DVD および CD を視聴する 学内 Learning Management System (LMS) で TED talks を聞く Office Hour で英語母語話者や同級生とディスカッションする

上記の流れのうち Pre-listening と Post-listening の各ステージにおける活動例を紹介する。

4. 2. Pre-listening activity

学習者のスキーマを活性化することに加え、学習者が内容について深く考え知見を広めるためのステップとして、CLIL の基本を取り入れながらさまざまな活動を行なった。つぎの例は Genetically Modified (GM) Food (遺伝子組み換え食品) という、当該学生にとって難易度の高い単元で行なった Pre-listening activity である。

- 1) つぎの四つのうち分担したトピックひとつについて授業前に個別に英語でリサーチする。
 - ① What is GM food? ② What are the merits of GM food? ③ What are the demerits of GM food? ④ What kinds of GM food can we find around us?
- 2) マイ・グループ (はじめのグループ) 内で情報をシェアする。
- 3) ほかのグループにひとりずつ出かけて行って情報交換する。
- 4) マイ・グループに戻り GM Food についてディスカッションする。
- 5) トピックについてクラスで意見を発表しあう。
- 6) 自分の考えを書いて提出する。

こうした活動を CLIL の 4C と照らし合わせて分析を試みる。授業前の個別学習で GM Food のメリット・デメリット、およびその実情を知ることが Content に分類されよう。遺伝子組み換えに関する英語語彙を学ぶことと仲間から GM Food に関する英語の情報を得ることは Communication に、ほかの人の考えに関心をもつこと、授業前の個別学習によってグループにおける自己責任を果たすことは Community にそれぞれ分類されよう。さらに、グループ活動を通して学び合い視野を広げることは Cognition にかかわると考えられる。情報交換しながら自分の意見を構築することは Cognition である一方、考えを発表することに焦点を当てれば Communication に分類される。このように、協働学習による Pre-listening のすべての活動を CLIL の 4C のいずれかに分類することは難しいが、総括的にとらえれば、活動のいずれかが CLIL の 4C をカバーするとみられる。

4. 3. Post-listening activity

Post-listening activityはテーマを内在化し自分の問題としてとらえ（personalization）、仲間との意見交換を通して批判的思考・創造的思考など高次思考を深めることを目的とする。その結果、言語学習にとどまらず、内容に踏み込んだ学習が必然的に行われる。

つぎの例はSleep Deprivation（睡眠障害）の単元である。Pre-listening ステージではクラスメートの睡眠時間を調査し、睡眠不足が引き起こすトラブルについて意見交換した。Post-listening activityでは、模擬授業の内容について“summary writing”を行なった。

- 1) マイ・グループでレクチャーの要約をまとめ、つぎのグループに回す。
- 2) つぎつぎに回ってくる要約を読み、グループでコメントを書き加える。
- 3) 自分たちの要約が戻ってきたら、コメントを参考に修正する。
- 4) クラスでグループの要約を発表し合う。
- 5) テーマに関する自分の考えをまとめて発表・提出する。

以上の活動を、再びCLILの4Cと照らし合わせて分析を試みる。模擬授業の構成を理解すること、さまざまな要約を読んで要点の理解を深めることはContentに関連し、ほかのグループから多様な視点と英語の要約の仕方を学ぶこと、グループで協力して英語で要約することはCommunicationに、コメントを参考にしてグループの要約を修正することと、さまざまな要約を参考に自分の意見を構築することはCognitionに当たると考えられる。また、ほかのグループの要約を読んでコメントし合うことと、協力して英語の要約を修正しクラスで発表することはCommunityに分類されるとみられるが、発表に焦点を当てれば、自分の考えを発表することと同様Communicationとも考えられよう。

前項と比較すると、Pre-listening activityが多様な知見を得て視野を広げたのに対し、Post-listening activityは多様な視点から学習を振り返り評価する機会を提供した。

5. 結果

5. 1. Pre-listening activity について

Pre-listening activityについて学期末に行なったアンケートの結果からは、事前学習が内容に関する新しい知識の獲得に焦点が当てられたため、「自分の知識の幅が広がった」「わからない単語や文法を見直した」など学習者の認知面に比較的大きな影響を与えたことがうかがえた。「他の人と情報や考えを比べられる」などコミュニケーションに関する学習者のコメントからは、グループで意味のある相互行為がなされていたことが推察されるが、一方、「メンバーによって授業への積極性が変化する」というようにグループによっては必ずしもまじめに取り組んでいなかったことが示唆された。

調査者と授業者が同一であることに加え、あいまいな点について事後インタビューができるよう記名式で回答させたため、成績に影響しないことを明示的に伝えたとはいえ、学習者の本音が記されていない可能性もありうる。詳細は考察の項で議論する。

5. 2. Post-listening activity について

Post-listening activityに関するアンケートの結果では、前述のPre-listening activityと異なり、

学習者が「振り返り」などメタ認知ストラテジーを活用し（1.2 参照）、自身の学習に対する評価に焦点が当てられていた。Summaryを書く時点ですでに学習内容を理解していたことも原因のひとつであろうが、新しい知識の獲得より学習過程に焦点を当てて批判的に振り返る姿勢が目立った。この点についても詳細は考察の項で述べる。

5.3. 協働学習と動機づけに関する質問紙の回答から

5.3.1. 英語学習の目的と意欲

英語学習に対する好き嫌いについては、大好き（2名）、結構好き（7名）、まあまあ（9名）、あまり好きでない（2名）、嫌い（なし）という結果であった。つまり、クラスのほとんどの学習者は英語学習に対してポジティブに取り組んでいると推察される。本学部は留学を主な目的としており、週6コマの英語の授業はすべて英語で行われ、さらに授業外で英語母語話者である教員と自由に話せる機会（office hour）が設けられている。そのような学部を選択してきた学生であるので、上述のような結果についてはある程度予想されたが、回答に際して、調査者である教員に対する気兼ねがなかったとは言い切れない。

英語学習の目的としてもっとも多かったのは「就職や将来の仕事」が8名（40%）、「留学」5名（25%）、「趣味」3名（15%）、「よい成績」1名（5%）、その他3名（15%）であった。その各群について、過去3カ月間に学習態度と学習の八つの各項目（語彙、要点の理解、メモを取る力、思考する力、英語リスニングへの興味、リスニングの重要性の認識、クラスメートとの関係、英語リスニングに対する自信）に対する認識がどの程度変化したか、その変化の度合いを5段階評価（5：非常によく当てはまる～1：全く当てはまらない）で調査したところ、将来の仕事や留学など明確な学習目標をもつ学習者には比較的大きな学習態度の変化が確認された。一方、よい成績をとることを目標とした学習者には、アンケート結果において学習への積極性が見られなかったことに加え、宿題や授業外でのリスニング練習など日ごろの学習態度についても消極性が目立った（表2）。内発的動機づけと外発的動機づけが学習者に与える影響の違いが示唆されたといえよう。

表2. 学習目的別の学習態度における変化の平均値（5段階評価）

学習の目的	留学	趣味	仕事	成績	その他
変化の程度	3.6	3.6	3.5	2.9	4.2

5.3.2. 協働学習の効果

つぎにそれぞれの学習態度における変化に対して協働学習がどれほど影響したかという質問に対する5段階評価の回答をグラフで示す²。

グラフから、どの項目においても協働学習の効果がある程度確認されたといえるが、とくに「クラスメートとの関係性改善」「リスニングの重要性の認識」「思考力の深まり」および「リスニングへの興味の高まり」においてその効果が強く認識されたようである。必ずしも全員が「自信」をつけることにつながったわけではないが、「重要性の認識」や「興味」を高めたことにより、今後の学習態度の改善が期待できそうである。しかし、研究参加者全員が肯定的な回答を示したわけではない。詳細は「考察」で議論する。

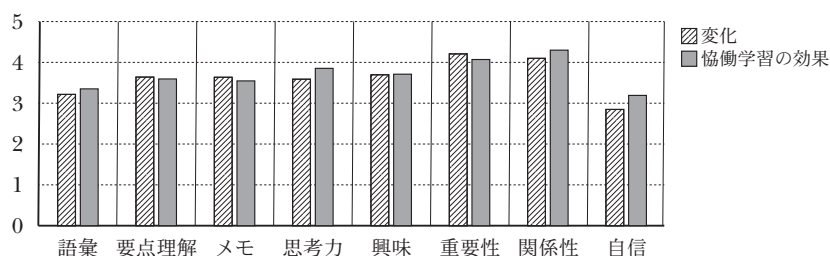


図 1. 学習態度の変化と協働学習の影響の度合い

つぎに、学習者自身が英語学習においてどのような能力が伸びたと感じているかという問いに対しては、アンケートでつぎのような結果が得られた。

表 3. 英語学習にかかわる能力の向上（複数回答可）（n=20）

能力	リスニング力	スピーキング力	ライティング力	リーディング力	批判的思考力
割合	45%	40%	10%	5%	20%

協働学習では話し合いが多いためリスニング力とスピーキング力の向上は予想されたが、次いで批判的思考力をあげた学習者が多かった。協働学習が英語スキルの向上だけをめざすものでないことを学習者が自覚していることを示唆する結果として注目したい。

5.3.3. 英語学習に対するモチベーション

入学からこれまでに英語学習へのモチベーションの高まり／低下を感じたかどうか、また、それはどのようなタイミングであったか、という質問に対する自由記述の結果を示す。

表 4. モチベーションに関する回答（n=20）

項 目	感じた	どちらともいえない	感じなかった
モチベーションの高まり	80%	20%	0
モチベーションの低下	25%	35%	40%
英語力の伸長	60%	30%	10%
項 目	有効だった	どちらともいえない	役立たなかった
モチベーションへの協働学習の効果	70%	30%	0
授業前リサーチの効果（1名回答なし）	65%	30%	0

表 4 からわかるように、入学後 3 カ月（前期）のあいだにモチベーションの高まりを感じた学習者は 8 割にのぼった。一方、英語力の伸長を確認した学習者は 6 割にとどまった。協働学習および授業前リサーチのモチベーションへのプラスの効果について「どちらともいえない」と回答した 3 割の学習者の中には、本音では「役立たなかった」と考えている学習者がいる可能性も十分に考えられる。

6. 考察

6.1. CLILをめざした協働学習の効果

6.1.1. Pre-listening activity との関連

リスニングの授業にCLILの要素を取り入れ、単なるスキル練習に終始するのではなく内容のあるテーマを取り上げた結果、Pre-listening activityに関するアンケートには、内容（GM Food）について「具体的に学べた」「（GM Foodの）危険性だけでなく世界における役割などさまざまな観点が得られた」など協働学習に肯定的な記述がみられた。言語については、難しい単語や専門用語を学び英語の文章の構成を意識するようになっただけでなく「発言することは有効で、間違っても成長の糧になる」と、アウトプットの重要性も学んでいる。さらに「同じことを調べても、情報が人によって違うのが面白い」「違う意見の人を納得させるのは難しい」と相互行為についての考察にはメタ認知の利用がうかがえる。そのほか、「責任を感じモチベーションが高まった」「あらかじめ考えておくことで授業のとき話し合いがスムーズに進んだ」など、協働学習のメリットが複数あげられたが、一方で「しっかり取り組んだときは理解度があがった」というようにつねにまじめに取り組んでいたわけではなかったことを示唆するコメントもみられた。

こうした協働学習の効果はアンケートだけでなく、この日のリフレクション・シートのコメントにも表れている。“This class was a good chance for me to learn about GM food.” など「内容」を学んだという記述、“We had nice discussion in English.” という「相互行為」と「英語学習」に関する記述、さらに “Today’s class had so much fun.” “We discussed a lot of different thoughts.” “It was interesting to discuss about GM food.” など協働学習で多様な視点を学んだことを評価するコメントもあった。CLILを導入することにより、学習者たちは多様な視点から内容（GM Food）について学びながら、同時に、英語で話し合うスキルも身につけたようだ。さらに “I will do more research about GM food.” と興味を深めた学習者もあり、協働学習とCLILが相まって効果を上げたと推察される。このリフレクション・シートは学習直後に行なった短時間の振り返りであるので比較的率直な意見が書かれていると思われるが、これも記名式であるため、必ずしも本心が記されているとは限らない。

6.1.2. Post-listening activity との関連

Post-listening activityでは、グループでsummaryを書き、ほかのグループからコメントをもらって書き直したが、この活動に関するアンケートには、「他のグループのを読んで書き方が参考になった」「言い方を変えて簡潔に書くことを学んだ」「違う意見が勉強になった」「みんなで一つのことを集中して考えられる」さらに「他のグループに見せると思うと大事に書くようになった」など、学び合いを評価するだけでなく考察するコメントも多くみられた。「butばかり使い（コメントが）長くなってしまった」「Main themeから詳細を追って読み取る方法がわかった。英語は構成がはっきりしている」「summaryを書いたことがなかったので学べた」など、言語（英語）習得に関するコメントや、「テーマが見えてきた」「普段あまり意識していなかったことに気づいた」「よく考えるようになる」「いろいろな知識を勉強できる」といった、内容理解を超えた高次思考に関するコメントもみられた。また、「客観的にどう評価されるか知れた」「他のグループのを読んで自分のを見直した」「簡潔に書くことが大事だ」などメタ認知を働かせた振り返りは自律的な学習への一歩と考えられよう。一方、「summaryを書くのは難しい。日本語でも難しい」「すでに内容をじゅうぶん理解していたので、あまり意味がなかった」といった批判的コメン

トもみられた。

こうしたコメントから、大学の授業の一部にCLILを導入することによって、学習者は言語知識と内容、さらに相互行為についても学び、その結果、リスニング授業が単なるスキルの学習でなく内容をともなう意味のある学習になったといえよう。しかも、協働学習では自分のもっている情報や考えをほかのメンバーに伝えなければならず、アウトプットが促され、相互行為を通してさらに理解を深めたと考えられる (Swain, 2005)。

6.1.3. 英語力の伸長との関連

協働学習では「英語を話す機会がたくさんある」し「英語の勉強の成果が出せる」など能動的に学ぶことができたため、「英語をうまく話せるようになった」と、協働学習が英語力の伸長に効果があったことを裏づけるコメントがみられた。

6.1.4. モチベーションとの関連

協働学習とモチベーションの高まりに関しては、「楽しい」という簡単なコメントや、「グループ・メンバーとわからないところを補うことができてうれしかった」「他の人の英語力・表現力に感心した」「自分が気づけなかったことに気づける」「一緒にわからないところを考えられる」というような仲間との協力関係に言及したコメントに加え、「グループ・メンバーが（英語を）聞けて、自分ができなかったとき対抗心を感じた」「もっといろいろな表現を覚えて使いたい」など、自律的学習を想起させる積極的なコメントもみられた。

一方、個別学習を好む学習者は、「自分で考える」という協働学習とは関係のない高次思考に関するコメントを書いていた。語彙習得や要点理解には協働学習の効果を感じているものの、思考の深まりやリスニングに対する自信への影響についての彼らの評価は低い。成績を上げることが英語学習の主な目的であると考える彼らにとって、協働学習はあまり効果的とはとらえられず、協働学習の理想の割合は40%と答えていた。こうした学習者要因も考慮し、授業があまり協働学習に偏らないよう注意すべきであろう。

モチベーションに関するアンケート結果で確認したように、大学入学後3カ月あまりのあいだに多くの学習者が英語学習へのモチベーションの高まりと英語力の伸長を認識していた。モチベーションの高まりについては「リスニングの内容が全然理解できなかったとき」「自分の英語力のなさを実感したとき」など周囲と比較してやる気を出したケースが複数みられた。加えて、「グループでdiscussionをしたとき」や「自分の考えを英語で表現できたとき」のように仲間とのやりとりでの成功体験に関する記述もみられた。このように、相互行為を基盤とする協働学習が学習へのモチベーションを高めるのに効果的であった可能性は高い。一方で、「(先生に言われて) 何のためにこの学部に入學したのか考え直したとき」というようにメタ認知の使用が留学生を含む一部の学習者にみられたが、これは自発的というより教師の働きかけに学習者が反応した結果であると思われる。逆に、モチベーションの低下を感じたタイミングとしては「リスニングが全く聞き取れなかったとき」「留学できないとわかったとき」「授業内容が簡単すぎたとき」といった個人要因に関する記述が複数みられた。加えて、「留学生やnativeと話したとき」「office hourで思ったより伝わったとき」「テレビなどの英語が自然に聞き取れたとき」など授業外での成功体験への言及もみられた。こうしたコメントに加え、協働学習の効果について「どちらともいえない」という回答が3割にのぼっていることから、相互行為に基づく授業はある程度の効果を上げたかと推察されるが、教師の影響や授業以外の効果も無視することはできず、モチベーショ

ンに関するプラス効果のすべてを協働学習に帰することは早計であると思われる。

6.2. 協働学習と学習者の自律の関係

つぎに、学習者の自律という観点から「学習者の自律の6段階³⁾」(van Lier, 2008, pp.169-170)を参照枠として研究結果を考察する。Passive (受身)、obedient (従順)、participatory (参加)という前自律の3段階は教師主導型の授業にありがちな学習態度で、inquisitive (探求)、autonomous (自発)、committed (専心)の3段階は思考を深めるCLILを組み入れた協働学習に求められる学習態度といえよう。参与観察および学習者の振り返りから判断すると、研究協力者の多くはinquisitiveの段階で、一部の学習者がautonomous からcommittedの段階にいるとみられる。協働学習では、相互行為を通じて考えを深め意見を構築する態度が習得されていくが、そうした学習の流れについて「自律的学習者への階層的フレーム(図2)」を参照にさらに考察を進めたい。

協働学習では、学習者は認知方略(cognition)の使用によってcontentの理解を深め、グループ(community)内では社会方略(interaction / communication)を駆使して学び合いがなされる。そのとき学習者内部では学習した内容の内在化が進むが、学習者の意識レベルは、仲間からの学びや周囲の刺激によって「いまここ」のタスクに向けられるレベルから学習全体、さらにグループ全体を視野に入れた包括的レベルへと引き上げられる。それは同時に、メタ認知の広がりや学習者の自律の度合いの高まりをもたらす。こうして協働学習は自律的な学習者の育成において重要な役割を担うものと考えられる。

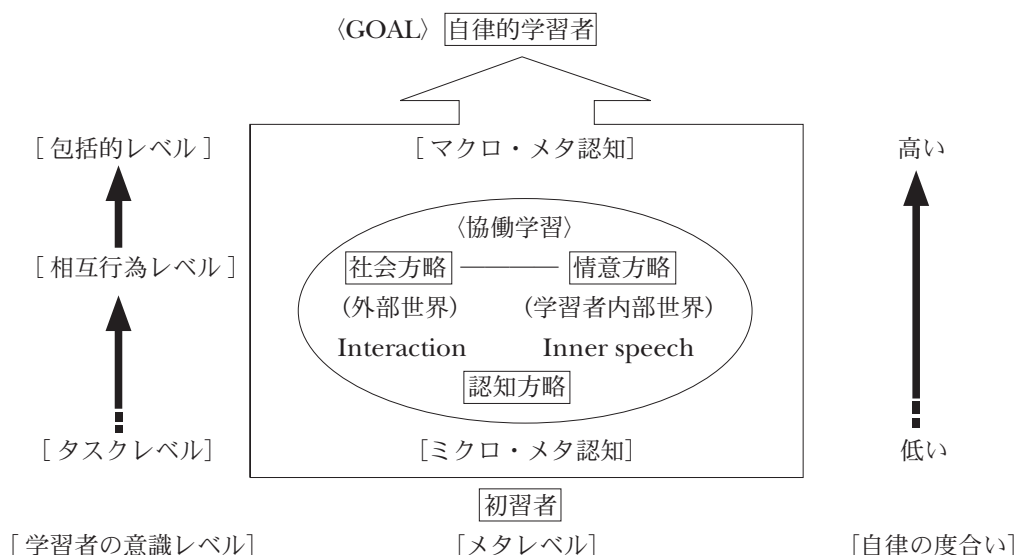


図2. 自律的学習者への階層的フレーム (津田, 2013, p.173 改)

しかし、すでに繰り返し述べたように、協働学習になじまず「ひとりで考える」学習を好む学習者がいることも考慮する必要がある。個別学習を受容しながらも、仲間との学び合いによって思考が広がったり深まったりする可能性があることを彼らに伝えていきたい。

6.3. 問題点

協働学習の問題点として、「沈黙など無駄な時間がある」「固まると（膠着状態に陥ると）話が進まない」など時間がかかることと「他のグループ・メンバーに頼ってしまう」ことのほか「発音など注意できない」という間違いの修正や英語の正しさに対する不安⁴がアンケートの回答にみられた。このような問題は、つぎの録音データにもあらわれている。（F: a female student, M: a male student）

F: ...but I think organic produce contains fewer pesticide.

M: Ah...but there are many, many GM foods now. You must have eaten it, however, you didn't be, や、違う。（笑）（他のメンバーも笑う）However, you're not, you're not, ... illness. So, GM food doesn't have bad effects on our lives. So I will choose GM food, it is cheaper.

波線部は明らかに文法上正しくないが、グループのメンバーは笑うだけで間違った英語は修正されなかった。“accuracy”より“fluency”を重視する協働学習では、このように間違いが修正されずに残る危険性があることを教師は認識しておく必要があるだろう。

授業前リサーチに関するコメントから、グループによって取り組み方に差異があることがうかがえた。学習者主体の学習活動を重視する結果としてある程度予測される結果ではあったが、教師はファシリテータとして、グループの学習過程をつねに注意深く見守ることが求められる。

7. 結論と今後の課題

以上の考察に基づき、大学においてもCLILの理念に基づいた協働学習は可能であり、CLILを念頭におくことにより学習が深まり、英語授業が単なるスキル科目から脱却して学習者の視野を広げ思考を深める可能性がみえた。

ただし、いくつかの工夫も必要であろう。たとえば、グループ・メンバーを定期的に変更することはグループ活動の格差を縮小するのに有効であろうし、学習者に新しい仲間と学ぶ機会を与える。また、時間がかかることについては、佐藤（1999）のいうところの「身体の時間」、すなわち「たゆたい、よどみ、うねりながら進行する時間」「過去にさかのぼったり未来へと飛翔しながら再び現在へと回帰する、往還する時間」（p.468）というように、学習者が感覚的にとらえる学びの時間（同）であると考えれば、思考を深めるために必要な時間であるといえよう。むしろ、物理的な時間（時計の時間）に迫られていては深い学びが起これないのではないだろうか。これまで行われてきた「知識の獲得をめざすインプットの量を重視した学び」から、「獲得した知識を運用して自分の考えを構築し発表するというアウトプットまでを射程に入れた質（内容）も考慮した学び」へと教育の目標に関するパラダイム・シフトが必要なのではないだろうか。

また、学習者の個人差要因にも配慮して協働学習は授業の半分程度に抑えたい。個別学習と協働学習をうまく組み合わせれば、学習者一人ひとりが自分の分担に責任をもって取り組むことにより達成感を味わい、参加意識をもつことができる。こうした流れはDeci & Ryan（1985）の動機づけに関する「自律性の欲求」「有能性の欲求」「関係性の欲求」という学習者の三つの心理的欲求を満たすことと合致する。つまり、協働学習における「責任」「達成感」「参加」の三つが達成されるとき動機づけも高まることが期待される。

協働学習では、個人学習とグループ活動双方の達成度を評価することが求められる。グループ活動に関しては発表が評価の対象となるだろうが、最終的な「できばえ」に加え「協働のプロセス」も評価の対象とすることによって、グループ内のラポールが形成され、仲間はずしも回避されるのではないだろうか。一方、CLILでは語学の理解度とともに内容の理解度も評価しなければならず (Rampone, 2016)、語学のテストだけでは不十分であろう。大学におけるCLILの理念に基づく協働学習の評価は今後の課題として考えていきたい。

註

- 1 質問紙については添付資料を参照。
- 2 ここで「語彙」は言語知識が増えた、「要点理解」はリスニングにおける要点理解の力が上がった、「メモ」はリスニングしながら要点をメモする力が上がった、「思考力」はリスニング内容について考える力が高まった、「興味」はリスニングへの興味が高まった、「重要性」はリスニングの重要性を認識した、「関係性」はクラスメートとの関係が改善した、「自信」はリスニングへの自信が高まった、をそれぞれ示す。
- 3 ①passive (答えられない、または一語のみで答える) ②obedient (指示されたことのみこなす) ③participatory (教師の質問に回答する) ④inquisitive (内容について自分で考えたり、気づいた質問を積極的に発したりできる) ⑤autonomous (自発的にほかの学習者を補助し、または教えることができるだけの主体性を備えており、個別学習だけでなく協働学習を行うことができる) ⑥committed (進んでほかの学習者と話し合い協働学習を行う。自分の意見をもち発言することができ、高度に自律している) の6段階をさす。
- 4 「友人と英語で話せて楽しいが、英語に不安がある(正しいのかわからない)」「少しぐだぐだな(正しくない) 英語でも皆が理解してくれる」など。

引用文献

- Ahearn, L. M. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Rampone, S. (2016. 6. 5.) ワークショップ『英語授業への効果的なCLILの取り入れ方』(於: 早稲田大学) 笹島茂 (編著) (2011). 『新しい発想の授業: 理科や歴史を外国語で教える!』三修社.
- 佐藤学 (1999). 『学びの快楽: ダイアローグへ』世織書房.
- Solórzano, H. & Franzier, L. (2009). *Contemporary topics 1: Academic listening and note-taking skills* (Third edition). New York: Pearson Longman.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tsuda H. (2012). A pilot study on learner autonomous development through collaborative learning in listening classes at a university in Japan. 『明治大学国際日本学研究』第4巻1号, 129-141頁.
- 津田ひろみ (2013). 『学習者の自律をめざす協働学習: 中学校英語授業における実践と分析』ひつじ書房.
- 津田ひろみ (2016). 「大学授業における協働学習の効果の検証: 自律的な学習者の育成を目指して」『明治大学教職課程年報』38, (別府昭郎先生退職記念号), 133-144頁.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London: Equinox.

添付資料

協働学習についての質問紙調査

・英語学習は好きですか？

☐嫌い ☐あまり好きではない ☐普通 ☐結構好きである ☐大好きである

・英語学習の主な目的は何ですか？（一番重要と思うものを選んでください）

a. 留学 b. 就職や将来の仕事 c. 良い成績 d. 趣味に活かす e. その他

① 1学期がもうすぐ終了しますが、1学期開始当時と比べて、あなたのListeningに対する興味や認識はどのように変わりましたか？ 以下の項目について次の5段階で評価してください。

- | | |
|---|-------------------|
| 1 | 全く当てはまらない |
| 2 | 当てはまらない |
| 3 | どちらでもない（なんとも言えない） |
| 4 | 当てはまる |
| 5 | 非常によく当てはまる |

5段階のうちあなたに当てはまるもの1つを選んで、番号に○をつけてください。

- | | |
|----------------------------|-----------|
| 1) 語彙等の言語知識が増えたと思う | 1 2 3 4 5 |
| 2) 要点を理解する力が上がったと思う | 1 2 3 4 5 |
| 3) 要点をメモする力が上がったと思う | 1 2 3 4 5 |
| 4) 考える力が高まったと思う | 1 2 3 4 5 |
| 5) Listeningに対する興味が高まったと思う | 1 2 3 4 5 |
| 6) Listeningの重要性をより認識したと思う | 1 2 3 4 5 |
| 7) クラスメートとの関係がより近くなったと思う | 1 2 3 4 5 |
| 8) Listeningに対する自信が高まったと思う | 1 2 3 4 5 |

61

② ディスカッションやグループ活動は、上記8項目にどう影響しましたか？

8項目は同上のため省略

③ 90分の授業の中でディスカッションやグループ活動が占める割合は、平均____%くらいが良い。

④ あなたはディスカッションやグループ活動に貢献しましたか？（少し）1 2 3 4 5（大いに）
その理由は？ _____

⑤ ディスカッションやグループ活動のメリットとデメリットを挙げてください。

メリット	デメリット